

Elementos para una filosofía personalista de la educación

Pablo Cristóbal Jiménez Lobeira

Dice Paciano Fermoso[1] que existen diversos tipos de saber respecto a la educación. Está aquel que se encamina a la técnica de educar, a los métodos para enseñar mejor. Se denomina didáctica. Está después el que más bien tiene que ver con la educación como ciencia, y es la pedagogía. Por último está el que trata de las bases (teóricas) sobre las que se asienta la educación misma, una disciplina más “fundamental” que práctica, que hace no tanto a los quehaceres cuanto a la dirección inicial y final de ese andar: esa es la filosofía de la educación, que busca la contemplación, pero en el sentido original del término griego (“theoría”[2]), cuyo espíritu apunta a un descubrimiento de los principios de lo real[3], de las cosas tales y como son: en cuanto a que no se trata del obrar humano (cómo conducirse desde el punto de vista moral) ni del quehacer práctico (la fabricación o producción de artículos), sino de un observar desapasionado, “admirativo”, “contemplativo”, de lo que está enfrente, con independencia de lo que el observador haga o desee, y principalmente para “saber”, sin una conexión inmediata con una utilidad específica. Así sucede cuando nos admiramos de observar el desenvolvimiento de un capullo o la puesta del sol, aunque no nos reporten ninguna utilidad práctica.

Es en el ámbito de este tercer tipo de conocimiento que el presente trabajo se sitúa. Pretende ofrecer algunas pinceladas de “theoría” en el campo de la educación. Tales esbozos se trazan no desde cualquier ángulo, sino según una óptica muy particular, que aquí se denomina personalista. En ocasiones ayuda para entender un objeto el decir qué es. Pero también resulta provechoso indicar lo que no es. Este trabajo no constituye ni una exposición comprehensiva de una filosofía personalista de la educación, ni mucho menos la pretensión de que es la única, si bien se opine que es una opción digna de discutirse.

Análisis crítico de los contenidos bibliográficos revisados

Habiendo ya en la introducción precisado por lo menos en parte que se entiende por “filosofía de la educación”, como un contemplar –lo más desapasionado y objetivo posible– de la realidad educativa como un todo, en

sus principios fundamentales, su dirección esencial y sus fines, conviene ahora definir el término personalista, no tanto a nivel de vocabulario cuanto al de doctrinas o corrientes ideológicas.

Así, apoyando un pie en la filosofía y otro en la educación (y un poco más en la primera que en la segunda), se podría enmarcar la filosofía personalista de la educación en una corriente que hunde sus raíces en la Grecia clásica, en parte con Platón, a quien Joseph Moreau hace el primero en reconocer las circunstancias en que se impone la acción educativa, a qué exigencias ha de responder y en qué condiciones es posible[4]; pero principalmente con Aristóteles, no tanto por sus consejos concretos en el campo de la educación (a la que situaba como uniforme para todos y enderezada a preparar para la guerra, para la vida pacífica, sobre todo para la virtud) como por su naturalismo, que atribuye una importancia particular a cada fase del desarrollo, exige una didáctica gradual y ligada a los sentidos y a la imaginación, así como a una educación moral basada en hábitos y en el dominio de sí mismo mediante la ejercitación[5], y su actitud abierta a toda la realidad, incluyendo dos aspectos que aquí interesan muchísimo: el de la educación y el del hombre que se educa.

Pasa esta corriente, después, por las aguas del Medioevo árabe y cristiano, con un lugar especial para Sto. Tomás de Aquino, quien, al igual que San Agustín en este punto, pensaba que de maestro a alumno no pasan más que signos, que sólo adquieren un significado que se vuelve principio aprendido en la medida en que de algún modo ya se encuentren, en potencia, en el alumno; sin embargo para que los conocimientos se vuelvan actuales y efectivos, para que se pueda aprender algo nuevo, son necesarios los signos externos[6]. Obviamente el Medioevo es riquísimo en pensamiento especulativo y no se agota, ni mucho menos en un exponente (baste traer a memoria los nombres de Abelardo, Hugo de San Víctor, San Buenaventura, Duns Escoto, Juan Escoto Eriúgena y otros). Al igual que en el caso de la época clásica, sólo se resaltan aquí algunos pensadores que interesan para esta parte de la exposición.

De la época moderna (aquí se la considera hasta el fin del idealismo filosófico, que fenece, aproximadamente, en el ocaso del siglo XIX), contienen propuestas interesantes Friedrich Schiller, Giovanni Enrico Pestalozzi, Immanuel Kant y Jörg Wilhelm Friedrich Hegel, entre otros, pero para efectos de la postura que aquí se desea exponer, no hay de momento que resaltar a ninguno en particular.

En la época contemporánea podrían mencionarse algunos precursores (que sientan las bases filosóficas del personalismo) como Husserl, Bergson y Hartman, pero más cercanos están Lotze, Wundt, Külpe y Wenzl[7]. Pero ya

más cerca a la postura del personalismo está Emmanuel Mounnier, quien si bien puede situarse más en el campo ético y político que en el filosófico[8] de mediados del siglo XX, sirve de base para que diversos filósofos tomen esta postura al campo metafísico.

Sin embargo por postura personalista se entiende en el presente trabajo aquella actitud que enarbolan pensadores como Mercier, Grabmann, Sertillanges, Gardeil, Cornelio Fabro, Garrigou-Lagrange, Bochenski, Gilson y, especialmente, Jacques Maritain, Joseph Pieper[9] y Karol Wojtyła[10]. Otro autor, todavía vivo, es Alberto Caturelli[11], a quien se volverá más adelante.

Pero antes de proseguir vale la pena detenerse en una cuestión que surge casi espontánea luego de analizar la “procedencia intelectual” de los pensadores a los que se presenta como referencia: resulta obvio que algunos de ellos (en el caso del actual Papa es innegable) profesan la fe cristiana, varios la católica en concreto. Una filosofía de la educación, que pretende contemplar la realidad toda de la educación de forma objetiva, atendiendo a su esencia más íntima, a los principios que la constituyen y a los fines que de ellos derivan, ¿podría considerarse objetiva, desapasionada, libre, es decir verdadera filosofía) cuando se sabe que sus expositores profesan una cierta religión, cuando son creyentes? Pensaba, por ejemplo, Maritain (en su *Humanisme intégral*, pp. 49 y 52): “En el origen y sobre todo por culpa de un mundo cristiano infiel a sus principios, se encuentra un profundo resentimiento contra el mundo cristiano –y no sólo contra el mundo cristiano, sino (y esta es la tragedia) contra el cristianismo mismo, que trasciende el mundo cristiano y no debería confundirse con él... Resentimiento contra aquellos que no han sabido realizar la verdad de la cual eran portadores, resentimiento que se vuelve contra esta misma verdad.”[12] Se está refiriendo al tema del ateísmo –frente al cristianismo “creyente” en un Dios-. ¿Puede conservarse la objetividad en estos casos?

Pocos dudan de la seriedad científica de Albert Einstein. De hecho su prestigio no puede negarse: elaboró, por ejemplo, prácticamente solo su teoría de la relatividad, que publicó en el lapso de 10 años (1905 y 1915), que proporciona la base para el estudio del Universo en su conjunto (se usa en todos los modelos que propone la cosmología científica para explicar el origen del universo), permitió explicar el desplazamiento del perihelio de Mercurio y que la luz se desvía al pasar por un campo gravitacional muy fuerte. Sin embargo, no menos evidente que su genio científico era el hecho de su actividad sionista constante a lo largo de toda su vida, tanto que después de la Segunda Guerra mundial recibió la oferta por parte de los líderes del Estado de Israel para ocupar el cargo de presidente[13]. ¿Resta su sionismo militante credibilidad a las teorías físicas de Einstein? Por supuesto que, de entrada, no. Podría ser en

el caso de que de algún modo hubiera rebajado su estudio teórico, “contemplativo” de la realidad del mundo físico, a la utilidad de sus convicciones personales, si hubiera “torcido” los argumentos de las leyes objetivas por su interés subjetivo. Pero fuera de esa excepción, su sionismo no afecta los resultados de su investigación. Por otro lado, sería igualmente cierto que tampoco le confiere ningún mérito adicional –desde el punto de vista científico–. Lo mismo cabría decir de los pensadores que aquí se invocan para integrar un rostro del personalismo: mientras lo que se atiende son sus ideas, y se las confronta con la realidad educativa, pueden aceptarse, provengan de cristianos o no.

De otro modo podría caerse en un prejuicio que se practica frecuentemente en nombre de la ciencia y que de “científico” tiene muy poco, al estilo de la ley de los tres estadios que en abril de 1822 formuló por vez primera Comte, según la cual, por definición (sin demostración científica ni “postración” intelectual), el pensamiento del hombre habría ido “progresando” del estadio teológico (mítico), al metafísico (o “abstracto”) y finalmente al “científico” o positivo[14].

Pero antes de analizar algunos principios del personalismo para una filosofía de la educación (y que se asumirá en buena parte como postura del autor), conviene atisbar otros puntos de vista.

Comparación con otros enfoques en la materia

Octavi Fullat[15] opina que ninguna ciencia puede dictar modelos educacionales, y que quien pretenda probar científicamente qué modelo educacional hay que seguir, se erige en “dictador” que impone un modelo entre varios. La educación se efectuaría, según él, de acuerdo con un modelo de hombre. Sin embargo no existe, para él, un modelo de hombre, sino distintos modelos históricos de hombre (aunque termina optando por uno). No hay consenso acerca de qué, del para qué y del cómo del ser humano en el campo de la antropología filosófica. Un punto importantísimo que resalta Fullat es que “no importa qué pedagogía lleva siempre en su seno una inquebrantable referencia a un modelo de hombre”[16].

Según la clasificación de Fullat[17], la postura que se está adoptando en este trabajo caería en parte también como tradicionalista y en parte como lo que él denomina personalista.

Bajo el “hombre modélico intemporal” quedarían, como neoescolásticos: Mercier, Maritain, Sertillanges, Gilson y Zubiri. Como neo-idealistas pone a Lachelier, Hamelin, Croce, Renouvier, Brunshvicg, Lagneau, Bradley, T. H.

Green, Royce, Bosanquet. Como espiritualistas pone a Newman, Blondel y Ravaisson. Por último, como fenomenólogos ubica a Bolzano, Brentano, Husserl, Hartmann y Scheler. Según él, del platonismo se decantarían estos nombres: Platón, San Agustín, Lull, Descartes, Kant y Husserl. En cambio del lado de Aristóteles estarían: Aristóteles, Santo Tomás, la neoescolástica y J. Maritain. Entre las corrientes que seguirían la orientación platónica estarían Gentile, Alain, Calassnç y Juan Bosco. Las que estarían del lado aristotélico estarían Ruiz Amado, Manjón, Valentín Caballero y García Hoz. Según Fullat lo importante en esta corriente no es el educando, sino el paradigma eterno del hombre, la historia de la educación se encamina hacia la plenitud antropológica, debe entusiasmar más lo trascendente que lo inmanente de la historia, el educando no decide su educación y los programas educativos son sistemáticos y se organizan en función del niño sino de lo eterno.

En la pedagogía marxista menciona a Marx, Engels, Makarenko y Blonkij. Para los pensadores de esta corriente afirman que por las alienaciones históricas, el hombre se ha perdido a sí en provecho de Dios, en el campo filosófico puedo decir que el hombre ha perdido su acción en provecho del pensar; en el ámbito de la político ha pedido su libertad en provecho del Estado; y en el campo laboral el hombre ha perdido el fruto de su trabajo en provecho del Capital. El hombre alienado, mediante la revolución y el trabajo, llegará a ser el hombre total o comunista.

La filosofía libertaria aboga por un anarquismo. El libertarismo o liberalismo nace de la exigencia de un hombre más bien sociable. Dentro de los socialismos están: el utópico, el “científico” o marxista, y el anarquismo. Dentro del anarquismo están los pacíficos (como Tolstoi) y los revolucionarios como Max Stirner (individualista), Proudhon y Bakunin), (anarcosindicalistas) y los anarco-comunistas (Kropotkin, Malatesta. Parten de la premisa de que todo hombre que disfruta el poder tiende a abusar de él.

Como nuevas tendencias anarquistas cuenta: el neomaltusianismo, la educación libertaria, las pedagogías autosugestionarias, antimilitarismo o pacifismo, feminismo, ecologismo (“verdes”), movimientos “Gay” (homosexuales), terrorismos contemporáneas y pasotismo. Dentro de la visión marxista para suprimir la escuela, están Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Piveteau. Del lado de los de visión anarquista se hallan Goodman, Reimer, Illich, Andersen, Hansen, Cansen, Fachinelli, Murant, Valani, Sartori.

Dentro de la antropología antiautoritaria se encuentra en primer lugar Freud. Dentro de aquellos pensadores que tienen antropologías freudianas, con marxistas (Marx-Freud, Reich, Kalivoda, Fromm, Marcuse, Adorno, Horkheimer, Norman Brown, Mc Luhan, Guattari y Deleuze),

antipsiquiatristas (Bettelheim, Laing, Cooper, Basaglia, Mannoni y Szasz), y como anarquismos y socialismos utópicos están los demás. Conceptos básicos que se manejan aquí son de eros, el thanatos, naturaleza, cultura, represión, principio de realidad, el id, ego y superego. Según esta visión el niño interioriza las prohibiciones sexuales y de esta forma se siente culpable cuando se revela contra la sociedad represora que quiere perpetuar “su” orden social. Ahora la represión se debe a motivos sociales y culturales.

En la pedagogía activa el hombre es antes sensación que razón, conoce desde las sensaciones y estas dirigirán su acción. Cada individuo es más importante que el grupo, el conocimiento se inicia en cada individuo y la actividad de cada niño es valiosa en sí misma. Lo espontáneo es anterior a lo aprendido a través de la civilización, conocemos desde el cuerpo, y sólo es aceptable la acción espontánea. El hombre es lo que de él puede observarse, conoce únicamente a partir de fenómenos observables, y la acción educativa se basará en la observación, en la ciencia y en la técnica. El hombre es acción exitosa proyectada al futuro. No existe perversidad original en el corazón humano.

La pedagogía tecnológica considera al hombre como “cosa”. Como científicos se encuentran Pavlov, Monod, Jacob, Lorenz. Estructuralistas son: Lévi-Strauss, Foucault, Lacan, Barthes. Neopositivistas: Russell, Wittgenstein, Moore, Popper. Tecnicistas: Skinner, McLuhan, “inteligencia artificial. Se utiliza el estructuralismo como método tanto para las ciencias formales, las empírico-naturales, y las ciencias empíricas naturales. En el estructuralismo: la estructura es una realidad abstracta, careciendo de interés sus elementos, se desprecia la posible significación de los elementos concretos y empíricos. La estructura se halla presente en sus efectos aunque sin estar en ellos. El sujeto humano nada explica en la ciencia estructural, prácticamente sobra. Según las tesis neopositivistas: la sensación es la única fuente de conocimiento, las leyes de la lógica son a priori y tautológicas, las proposiciones tienen sentido cuando son verificables sólo, la verificación es tal cuando es intersubjetiva, el lenguaje propiamente con sentido es el de la física, y una proposición posee sentido cuando está construida según las reglas sintácticas. Algunas escuelas analíticas (filosofía del lenguaje) son Oxford (Ryle), la de Liverpool (O'Connor), la de Londres (Peters) y norteamericana (Scheffler).

La pedagogía existencialista por su parte contiene varios grupos: los preexistencialistas (Kierkegaard, Nietzsche; fenomenología (Husserl); vitalismos (Dilthey, Simmel y Bergson; por último el pragmatismo (Peirce). Oponen el individuo particular a la razón universal, la existencia a la explicación, la libertad al fatalismo, subjetividad a la objetividad, la libertad al fatalismo, la subjetividad a la objetividad conceptual, la experiencia a la abstracción, las creencias a la razón, lo inmediato a lo trascendente. Algunos

términos existencialistas: Das Sein opuesto a “ente”, la presencia opuesta a lo presente, el Ser como fundamento opuesto a la totalidad de cuanto existe, la fuerza del existir opuesta al opuesta. Algunos existencialistas muy importantes: Nietzsche, Kierkegaard, Barth, Unamuno, Jaspers, Marcel, Merleau-Ponty, Heidegger, Heidegger, Sartre, Camus y Bultmann. Algunos rasgos de la posmodernidad: desencanto de la razón, pérdida del fundamento, incredulidad ante los grandes relatos de la humanidad, disolución del sentido de la historia, estatización genera de la vida.

Por último como “personalista” pone una postura que analiza por un lado la naturaleza (qué, lo tenido, zoé, eros) y por otro la persona misma (quién, el que tiene, pneuma, “ágape”. Entre los antiguos mencionaban a la persona: Porfirio, Boecio, Sn. Agustín (incomunicabilidad, autopropiedad, irrepetibilidad, intimidad). Entre los contemporáneos: Max Scheler, Husserl, Sartre, Mounier (apertura –compromiso–, intencionalidad, trascendencia, comunicación. Exponentes principales: Mounier, Freyre y Lorenzo Milani.

Obviamente Fullat no agota las diversas corrientes y autores, y se pueden seguir encontrando posturas diversas que tienen algo que aportar a la discusión actual. No menciona, por ejemplo, a la escuela experimentalista con Dewey a la cabeza, para quien la filosofía constituye un pensar que ha llegado a ser consecuencia de sí mismo y que ha generalizado su lugar, función y valor en la experiencia, y que puede definirse como teoría general de la educación[18]; ni tampoco a la escuela analítica[19].

Cabe en este ámbito especial mención de dos “escuelas” que si bien no se presentan –al menos no como propósito primario– como posturas de filosofía educativa, contienen unos presupuestos que se han difundido enormemente. En primer lugar, por su importancia en nuestro país, habría que mencionar el método Montessori[20] y el constructivista (último con el cual difiere fuertemente uno de nuestros autores de referencia, Alberto Caturelli[21]).

Sin embargo, si la postura que aquí se adopta no es ninguna de estas, se hace necesario ofrecer una propuesta. Porque a diferencia de Fullat, podría pensarse que sí existe un hombre que sustancialmente no cambia a través del tiempo. Claro que no se trata de acomodar a los hombres a un molde, de forma ciega y mecánica. Al contrario, se trata de educar a cada uno, en sus propias circunstancias y situaciones, a su propio paso, según sus intereses muy particulares.

Fundamentos filosóficos de la educación

“Conócete a ti mismo”, aconseja Sócrates a sus discípulos. De aquí puede partir una reflexión bastante fructífera respecto a la educación. Pero para partir bien, hace falta encontrar el primer principio que posibilita no sólo el conocimiento, sino también la educación y hasta el educador y el educando mismos: el ser. El ser está supuesto en toda reflexión sobre cualquier campo del pensamiento o de la acción.

En realidad sólo el hombre es capaz de conocerse a sí mismo. Y para conocerse necesita antes saberse hombre. Y a fin de saberlo necesita partir de que es. A este “saber (darse cuenta de) que se es”, podríamos llamar autoconciencia; es el primer grado del conocimiento (de sí), que funda los demás[22].

Pero tener conciencia de ser [23] supone todavía un paso anterior: el del ser en sí mismo, considerado fuera del que lo piensa. Por ello lo primero que aprehende el intelecto cuando conoce es el ser. Se trata de un saber originario que está supuesto en todo juicio posterior. Y de este objeto originario anterior a todo conocimiento (por lo tanto a toda ciencia y a toda técnica), se ocupa la filosofía. Por ello cuando se habla de educación como saber de algo (que más adelante definiremos), de pedagogía como ciencia de ese saber, y de didáctica como técnica de esa ciencia, hace falta cimentarse en la filosofía y en el concepto filosófico del ser.

Al mismo tiempo, cuando se atiende al conocimiento, implícitamente se supone un sujeto cognoscente, en este caso un lugar de manifestación del ser, que es el hombre. Así el ser deviene objeto y sujeto de cualquier conocimiento, incluido el de la educación.

Preguntaba Chesterton: “¿Qué hace falta para enseñar matemáticas a Pedrito?”. Alguien le respondió: “Conocer de matemáticas”. “No,” replicaba Chesterton, “conocer a Pedrito”[24]. Así pues, para fundamentar suficientemente la educación, hace falta no sólo ir definiendo cada vez mejor su objeto, sino también ir descubriendo a su sujeto (un sujeto activo, como se verá más adelante).

El hombre se presenta como unidad substancial de alma y cuerpo, como ser material-inmaterial, o en palabras más comunes dentro de este tema, corporal-espiritual. De la realidad material del hombre no cabe duda. ¿Cómo mostrar –si existe– su inmaterialidad? A partir de la constatación de párrafos anteriores: el objeto del conocimiento es el ser. El hombre aparece capaz de conocer. Su facultad cognoscitiva no se agota y de hecho es potencialmente infinita. Luego, el hombre está abierto a la infinitud del ser. Pero lo infinito no puede aprehenderse mediante nada material, que por su naturaleza se acaba y

tiene límites. Por lo tanto en el hombre existe un aspecto de inmaterialidad que le permite esa actividad cognoscitiva. Sin embargo el hombre es uno, resulta imposible separarlo en partes o componentes, goza de unidad substancial: si en él hay algo de inmaterial, quiere decir que él es también inmaterial (o espiritual), al mismo tiempo que corpóreo.

Ahora bien: todo ente (sujeto concreto del ser) evidentemente es; pero algunos entes pueden además actuar. Actuará cada uno dependiendo de qué sea. El obrar sigue al ser. Y así, el acto educativo debe seguir al ser de la educación, del educador y del educando, y deberá tener en cuenta la naturaleza (la esencia, el “¿qué es?” del hombre, y abarcarlo completamente, según la definición que se propone más adelante.

Así pues, ¿qué es educar? Para ello sirven, al menos en un primer momento, las etimologías. E-ducere viene de hacer salir, dar a luz aquello que el hombre puede llegar a ser. Desde el punto de vista del ser, el hombre no cambia, pero desde el del obrar se encuentra en perfeccionamiento, en camino hacia lo que puede llegar a ser. La educación podría definirse, entonces, como el desarrollo de todo lo que el hombre es, llevándolo a su máxima perfección posible.

Esa definición implica dos nociones insoslayables. Ambas son intrínsecas al acto educativo, y se encuentran íntimamente relacionadas. En primer lugar, la educación intenta el desarrollo de las capacidades que el hombre –y cada persona particular– posee por naturaleza (no circunstancialmente, sino de suyo, por esencia. De algún modo busca que salgan, que se actúen ciertas potencias que yacen latentes en el educando. Pero esa “educación”, esa actuación de las potencias humanas, no se libera caóticamente, sino que se orienta hacia un objetivo, hacia una meta. Aquí entra la segunda noción, aquella de la meta o el ideal hacia el que la educación –como perfeccionamiento– tiende.

La educación como formación integral del hombre

Cuando se dice que educar es llevar al hombre a desarrollar todas sus potencias a fin de que logre su máximo perfeccionamiento factible, de acuerdo a su naturaleza, surgen varias preguntas. Primera: ¿Qué aspectos del hombre debe contener la educación? Segunda: Si educar es hacer que salga aquello que está latente en el educando, ¿se trata entonces de un proceso en el cual el educando “padece” –recibe pasivamente– la acción del educador, del que “educar”? Tercera: Cuando se señala una “meta” o un “ideal” hacia el que tiende la educación, si se menciona un perfeccionamiento según la naturaleza del hombre, ¿cómo se entienden concretamente esos términos, cuál es el

modelo de la educación? A la primera cuestión se atiende en este apartado, y a las otras dos en sendos apartados siguientes.

¿Qué aspectos del hombre, entonces, debe contener la educación? Aquí la palabra “debe” apunta no a un afán normativista, sino más bien a la naturaleza misma de la educación. Para empezar habría que decir que una educación que realmente se precie de tal, debe buscar el desarrollo de (toda) la persona, no de una de sus facetas solamente.

Por lo tanto no habría que reducir la educación a elementos parciales del hombre: se comprende que no debe quedar en “físico-culturismo” con relativa facilidad; pero lo opuesto también es cierto, y sucede con bastante frecuencia, cuando se renuncia consciente o inconscientemente a la educación para reemplazarla por simple instrucción, que de suyo apunta sólo a una de las facultades inmateriales del hombre (su inteligencia).

También queda claro (con el apoyo de las tendencias actuales en el campo del pensamiento educativo) que no puede quedarse la educación en el solo desenvolvimiento de la voluntad. Se dan hoy posturas no sólo atentas a la posibilidad de este reduccionismo, sino incluso francamente hostiles ante cualquier cosa que huela a disciplina o formación de hábitos operativos buenos (virtudes). Y finalmente –sin ser menos importante–, cabe atender a la postura que reduce el campo educativo al de la afectividad, por la cual importaría sobre todo centrarse en la clarificación de valores, en los sentimientos, en la parte emocional de la inteligencia, para educar.

Lo que no se quiere afirmar aquí es que la educación del cuerpo, de la inteligencia, de la voluntad o de la afectividad, sea cualquiera de ellas, de algún modo innecesaria, o menos aún “incorrecta”. Lo que se propone en cambio es que una verdadera educación, en la cual el sujeto es el hombre, para estar completa ha de incluir todas sus dimensiones. A esto se llamaría formación integral: a la exitosa “educación” o desarrollo de una persona en sus dimensiones material (corporal y afectiva) e inmaterial (intelectual y volitiva).

La explicación del cómo habría de desarrollarse cada dimensión escapa los límites de este trabajo, pero podrían especificarse a partir de la concepción del hombre que se ha marcado en la primera parte. La educación comprendería el desarrollo físico (nutrición, salud, etc.), el afectivo (sentimientos, emociones, estados de ánimo), el intelectual (la instrucción sobre los diversos campos del conocimiento y la búsqueda de la verdad) y el volitivo (la formación del carácter, compuesto de hábitos operativos buenos, disposiciones y actitudes).

Sin embargo sí conviene aclarar que esa educación concebida como formación integral debiera considerar no sólo que se abarquen todas las facetas del

hombre, sino también que se lleve a efecto de manera armoniosa. Y la armonía deriva del orden según naturaleza (esencia de lo bello). Orden aquí equivale a la inclusión de todas las facultades según la jerarquía que sugiere la naturaleza misma del hombre. En primer lugar sus facetas inmateriales y en segundo lugar las materiales. No se dice reducción o anulación de alguna de las dimensiones, sólo se dice ordenamiento.

La causa eficiente de la educación

La segunda pregunta que surgía a partir del concepto de educación que aquí se propone se refería a la posible “pasividad” de quien recibe la acción (por parte del maestro, podría pensarse) de esa “educación”, del sacar, actualizar, desarrollar las potencias del educando. Pudiera pensarse en una similitud entre el acto educativo y el de, por ejemplo, labrar una estatua. En este último caso el mármol recibe la acción del cincel. ¿Se trata de una similitud adecuada?

Obviamente no. ¿Cuáles son, entonces, el papel del educador y del educando? Para esclarecerlo hace falta atender a la naturaleza del acto educativo, que se remonta a su vez a la naturaleza del hombre y de la educación. El educando no es sólo –en cierta manera que debe matizarse bien– “objeto” del acto educativo, sino también “sujeto”. Y no sólo es “receptor” de educación, sino también “actor” del proceso. Pues quien educa al educando es primordialmente él mismo, con la guía y motivación del educador. Por lo tanto la causa eficiente principal del acto educativo es el educando, y la causa eficiente secundaria es el maestro o educador.

Es el hombre quien, mediante elecciones de su libertad en el tiempo y en el espacio, va labrando su propia formación, va “educiendo” de su interior aquello que puede desarrollarse, va actualizando las potencias latentes en su naturaleza material-inmaterial. Va, en otras palabras, labrándose, formándose, esculpiendo en sí mismo la imagen material-inmaterial que es él. No sólo va formándose en su intelecto, sino también en su carácter, su afectividad y su corporalidad.

Al mismo tiempo puede verse que la labor del maestro dista mucho de compararse a la del escultor, por lo menos en sentido estricto, pues no trata durante el proceso educativo que es, hasta cierto punto, su “trabajo”, con un pedazo de piedra inerte, ni siquiera con un animal que puede adiestrarse. Se halla, más bien, delante de un ser humano como él, de la misma densidad ontológica, igual en dignidad. Un ser personal y por tanto autónomo en sus elecciones, capaz de gobernarse y dirigirse a sí mismo hacia la consecución de sus fines. Por ello el oficio del educador no puede llamarse simplemente “trabajo” en el sentido de un empleo más, sino que se trata de una vocación y

una misión, y exige un cúmulo de energías, de tiempo y de recursos mucho mayor. Exige, ante todo, dedicar al objeto (-sujeto) de educación el único trato aceptable hacia una persona: el del amor, que al mismo tiempo es la experiencia que más realiza a un hombre y la que más le pide de sí.

Ahora bien, hasta ahora se ha hablado de la consideración de todas las facultades del hombre, de manera armoniosa. Se ha hablado de un desarrollo, de un crecimiento, de una forja que el hombre realiza de sí mediante el acto educativo con la guía y ayuda del maestro. Pero queda por contestar la tercera pregunta que se hizo al definir educación: ¿hacia dónde se dirige esa educación, qué fines persigue, qué ideal debería buscar (de acuerdo a la naturaleza del hombre)?

La causa ejemplar de la educación

Vista la causa eficiente (quién realiza) del acto educativo, queda ahora vislumbrar la causa “ejemplar”, el modelo (el fin o meta) de la educación. Toda “e-ducción”, toda buena guía en el desarrollo y crecimiento de un hombre (ducere, dirigir, conducir, guiar) lleva una cierta dirección: no existe “desarrollo”, “orientación” o “guía” sin dirección, sin sentido. ¿Cuál será esa causa final de la educación?

Básicamente habría que dejar señalados los puntos aquí, que no alcanzarán a desarrollarse. El fin de la educación es el desarrollo pleno del hombre como hombre: la actuación de todas sus facultades (cuerpo, afectividad, inteligencia, voluntad) al máximo. Puesto que las facultades inmateriales por definición no terminan, no tienen fin, sería imposible decir que la educación pueda tener más término que aquel que dicte la condición material del hombre mismo: la corrupción parcial (enfermedades, limitaciones, cansancio) o total (muerte). Pero en sentido estricto un hombre no puede hablar de que “ya” está educado mientras tenga facultades susceptibles de mejoramiento y perfeccionamiento, como son la inteligencia y la voluntad.

Como causa ejemplar cabe una breve mención de aquellos hombre que para el educando son “modelos” de educación, y entre los cuales se debe encontrar, por coherencia y responsabilidad con el acto que ayuda a ejecutar, el mismo maestro, el educador.

Cuando no existe este sentido de finalidad ni de ejemplaridad, la pedagogía se va reduciendo y enjutando, hasta reducirse a puras discusiones y disquisiciones sobre el método de educar, al didactismo que pierde la esencia de la educación.

¿Existen otros pensadores, además de Caturelli, que puedan ampliar mejor este tema? Jacques Maritain (m. 1973) alcanzó una gran fama en los ambientes intelectuales. Mientras otros autores (como Gilson) estudiaban la filosofía en su vinculación originaria con la teología, así Maritain decide afrontarla según el valor intrínseco y autónomo de la filosofía, razón de su validez para afrontar las cuestiones sociales contemporáneas. La de Maritain es una síntesis completa y disciplinar[25].

Otros pensadores que aportan una riqueza significativa al campo de la filosofía de la educación a partir de una adecuada antropología filosófica son Joseph Pieper[26], Tomás Melendo[27], Cornelio Fabro[28] y Hans Urs Von Balthasar[29], además de Joseph Gevaert[30], Ramón Lucas[31] y otros. Lo importante aquí es resaltar la íntima unión entre antropología filosófica y filosofía educativa: de la concepción que se tenga acerca del hombre, dependerá la forma como se planee y oriente su educación.

Proyecciones a la realidad familiar y educativa mexicana

De acuerdo con Josefina Granja Castro[32], en las últimas décadas del orden colonial, la sociedad describe los establecimientos de enseñanza elemental como poco útiles para el público. Hacia el último cuarto del siglo, empiezan a circular representaciones que conciben a la escuela como bien público y, posteriormente, como institución social. En las postrimerías de la época colonial no era rara la prescripción de que las escuelas debieran estar separadas una de otra por una distancia de al menos dos cuadas, con la intención de resguardar los intereses de los preceptores miembros del gremio de maestros. La escuela se representaba todavía más como un *modus vivendi* de los maestros que como un bien público y espacio de realización de un derecho ciudadano.

Hacia el último tercio del siglo, las normas y directrices sobre cómo distribuir las escuelas ya no se basan puramente en la protección de los intereses del gremio, sino en concepciones secularizadas relativas a la oferta del servicio educativo y a la población demandante, diagnosticada mediante estimaciones sobre población natural, población escolar, población en edad de asistir a la escuela y otras. Esta concepción relacional entre la escuela y su medio social inmediato, contribuyó a una representación de ella como medio para la formación ciudadana y el bien colectivo al alcance de todos.

Ahora bien, la autora[33] aborda el tema de cómo se configuran las formas de concebir la educación, que se vierten en conceptualizaciones típicas de una época. Durante los años cincuenta y hasta los setenta, el discurso educativo en América Latina versó sobre una “educación para el desarrollo”. A finales de los

ochenta, la CEPAL lanza como política directriz en materia educacional la idea de una “educación para la transformación productiva con equidad”.

Mientras tanto en México el número de escuelas es aún insuficiente, la dotación de equipo didáctico todavía más, pero lo que definitivamente se encuentra en ciernes, es la calidad de la educación como se la ha definido a partir de la página 17 de este escrito. Desgraciadamente no es una duda ni tampoco un secreto que los maestros que tienen la tarea de educar a los niños y jóvenes de México no son formadores. Ni siquiera, a veces, verdaderos maestros. La situación es muy compleja y escapa los límites de este trabajo analizarla, menos aún con detalle. Sólo se puede aspirar aquí a tocar el tema de la filosofía de la educación que de hecho está orientando la labor pedagógica en nuestro país.

No cabe duda que México ha recibido una influencia más o menos marcada del positivismo, de la Ilustración, del pragmatismo, por una parte, y también del tradicionalismo por otra, sobre todo en el ámbito de escuelas privadas. Queda claro que la antropología que se encuentra a la base de la educación en México presenta ciertas carencias, y desde allí arranca el problema. En segundo lugar, el mismo concepto de “educación” se halla equiparado, cuando mucho, a la mera instrucción en la mayoría de los casos. La influencia de algunas corrientes psicológicas en la educación[34] ha ido minando la dirección y el sentido mismo de la labor formativa, hasta dejar al estudiante a merced de sus vaivenes emocionales y de privarlo de la dirección (en el sentido de guía, de punto de referencia) que podría ofrecerle su maestro. Si se suma a esto el progresivo deterioro en la situación familiar, de manera que al estudiante no se le educa en sentido pleno ni en la escuela ni en la casa, el cuadro se vuelve más dramático. Dos elementos resultan esenciales, como condición de posibilidad, para una buena y eficaz educación (y cuando se habla de condiciones previas al ejercicio educativo se pisan los terrenos de la filosofía): primero, una visión adecuada y completa del hombre; segundo, un concepto claro e integral de educación. Ambos fallan en México. El problema educativo, entonces, tiene que empezar a resolverse por la raíz, desde sus cimientos.

¿Qué puntos se considera aquí que debieran recomendarse e incluirse en una propuesta de filosofía educativa personalista -en el sentido que aquí se entiende ese adjetivo- para México? Las recomendaciones van a dividirse en dos apartados, íntimamente relacionados entre sí. Como ya se supondrá, uno se refiere al concepto del hombre (que se va a educar) y el otro al concepto de educación (qué significa educar).

Una concepción “completa” del hombre

No es necesario repetir lo que ya se expuso en el apartado correspondiente a la postura personal. Bastaría recordar que ha de incluirse, como “escenario de fondo” cuando se elaboran programas, se planean sistemas y se dictan políticas educativas, una visión que incluya la naturaleza del hombre en sus diferentes facetas: por un lado la material, por otro la inmaterial. Dentro de la material se incluyen características constitutivas como la corporeidad (sexuada), la historicidad, la “socializada” (capacidad de relación), la afectividad y la mortalidad (acabamiento existencial). Forman parte de la inmaterial la facultad (inteligencia) y acción de conocimiento, las de tendencia (voluntad, volición), así como la interioridad, la trascendencia y la inmortalidad[35]. Obviamente, el punto que normalmente resulta más polémico es el de la inmaterialidad. Con la inmaterialidad convive el hombre todos los días: son inmatrimales los conceptos que el hombre estudia durante cinco, diez o veinte años de su vida; son inmatrimales la sinceridad, la honestidad, la justicia y todas las virtudes que el hombre busca poseer o que elogia y admira en otros. El hecho de que una cierta realidad no pueda cuantificarse no la hace menos verdadera, sólo muestra que no es una realidad cuantificable. Hoy día se vive la falacia de MacNamara por doquier y que consiste en “medir lo que se puede medir; descartar lo que no puede medirse, o darle un valor arbitrario; asumir que lo que no puede medirse no es importante; y decir que lo que no puede medirse no existe”[36]. Es increíble que el postulado arbitrario de que lo que no se puede cuantificar no existe, todavía hoy rijan la forma de pensar de muchos seres humanos. Pero es sólo un postulado, que no puede cuantificarse el mismo ni puede demostrarse empíricamente tampoco, y que si quisiera defenderse tendría que acudir al campo metafísico (puramente inteligible, es decir, inmaterial) para hacerlo.

Se comprende –y esto es parte del problema– que en ocasiones la dimensión inmaterial del hombre no quiere reconocerse debido a prejuicios antirreligiosos, o por el simple deseo de poner las cuestiones que tienen que ver con la religión de un lado, para dedicarse a cuestiones que puedan tratarse en común entre personas de distintos credos. Así, con el afán de no mezclar el tema de la religión en la discusión sobre la educación, se omite de tajo la dimensión inmaterial[37] del hombre. Que en cuanto inmaterial, deba reconocerse una dimensión religiosa, queda para discusiones ulteriores. En este trabajo baste establecer claramente que existe una dimensión que no es material y que sí es real en el hombre.

Una concepción “completa” de educación

Cada vez se encuentran más instituciones educativas que toman el adjetivo “integral” y el sustantivo “formación” dentro, por lo menos, de su propaganda y su imagen ante el público. El asunto es qué entienda cada uno cuando utiliza esos términos. Ahora bien, cuando se habla de educación integral o de formación, se está aludiendo –consciente o inconscientemente– a una idea (o concepción) acerca del hombre. De eso ya se habló en el párrafo anterior. Pero era básico para poder pasar a esta segunda parte. El punto que se quiere resaltar es que la educación en México necesita verse como un proceso de perfeccionamiento del hombre que lo abarque totalmente y que le ayude, como se dijo en la parte de postura personal, a desarrollar al máximo posible las potencialidades inscritas en su naturaleza[38], en su manera (ontológica) de ser. El maestro, como también se mencionó antes, está llamado a ser causa ejemplar, es decir un auténtico modelo que suscite en el educando un impulso hacia el perfeccionamiento propio, una “educación”.

Si sólo pudiera atacarse un problema de los muchos que aquejan al país en este sexenio, el autor escogería el de la educación. Y como todo problema crónico, no puede, no va a resolverse en un día, ni con una solución artificial y rápida. Requiere tiempo, requiere recursos, y requiere una orientación clara y firme. Una filosofía de la educación cabalmente estudiada, reflexionada, discutida y vivida, debería formar parte de los programas de formación de los maestros del país en todas las escuelas normales, en las escuelas para maestros de preparatoria (que deberían crearse) y de universidad.

Todo efecto se asemeja a su causa. El hombre formado, educado, sólo puede provenir de su propio trabajo (por eso el educando mismo es causa eficiente de su educación) y de una causa ejemplar (motivante) proporcionada. En otras palabras, como ya se ha insinuado, el maestro debe ser no sólo un buen punto de referencia en el conocimiento de cierta disciplina, no sólo un buen instructor, sino un modelo para el alumno, no sólo como estudioso sino como hombre.

Conclusión

Se proponía, al inicio de este trabajo, un recorrido que básicamente pretendía desentrañar el contenido de un término compuesto bastante específico: filosofía personalista de la educación.

Ha sido preciso ahondar en él, contrastarlo, analizarlo, sintetizarlo, a fin de que vaya quedando más claro. Obviamente quedan muchos temas en el tintero,

se antoja una reflexión más profunda y una confrontación más detenida con otras corrientes e ideas, pero la enunciación básica está hecha.

Puesto que se trata de una disquisición teórica, de nivel “cimental” de la ciencia educativa, no extraña que la parte de aplicación a la praxis, al día a día pedagógico y didáctico, no abunde. La filosofía de la educación atiende menos al cómo se mueven las velas, cómo se rema, cómo se afrontan las olas y cuántos víveres quedan, que a la dirección del trayecto, a la brújula. Ojalá que en este campo se hayan aportado elementos que motiven la reflexión y la investigación en quienes lo reciban.

Bibliografía

Abbagnano, Nicola. Diccionario de filosofía. Duodécima reimpresión. Fondo de Cultura Económica. México, 1995.

Abbagnano, N., Visalberghi, A. Historia de la Pedagogía. Novena reimpresión. Fondo de Cultura Económica. México, 1990.

Alonso, Carlos Javier. Historia básica de la ciencia. Primera edición. EUNSA. Navarra, 2001.

Arregui, Vicente & Choza, Jacinto. Filosofía del hombre (una antropología de la intimidad). Ediciones RIALP. Madrid, 1991.

Catecismo de la Iglesia católica (nueva edición conforme al texto latino oficial). Coeditores católicos de México. México, 1999.

Caturelli, Alberto. Reflexiones para una filosofía cristiana de la Educación. Dirección general de publicaciones – Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 1981.

Coreth, Emercih; Neidi, Walter; Pfligersdorffer, Georg. Filosofía cristiana (en el pensamiento católico de los siglos XIX y XX) [Tomo 3: Corrientes modernas en el siglo XX]. Encuentro. Madrid, 1997.

Cruz Prados, Alfredo. Historia de la Filosofía contemporánea. Segunda edición corregida. EUNSA. Pamplona, 1991.

Château, Jean (director). Los grandes pedagogos. Séptima reimpresión. Fondo de Cultura Económica. México, 1992.

De Lubac, Henri. Le drame de l’humanisme athée. Éditions Spes. Paris, 1959.

De Sahagún Lucas, Juan (director). Nuevas antropologías del siglo XX. Ediciones Sígueme. Salamanca, 1994.

- Fabro, Cornelio. Introducción al problema del hombre. Madrid, 1982.
- Fermoso Estébanez, Paciano. Teoría de la Educación. Tercera edición. Editorial Trillas. México, 1990.
- Fullat, Octavi. Filosofías de la educación: paideia. Editorial CEAC. Barcelona, 2000.
- García Hoz, Víctor. Principios de Pedagogía sistemática. Decimotercera edición. Ediciones RIALP. Madrid 1990.
- Gevaert, Joseph. El problema del hombre (introducción a la Antropología filosófica). Ediciones Sígueme. Salamanca, 1995.
- Gilson, Etienne. The Christian Philosophy of St. Thomas Aquinas. Random House. New York, 1956.
- González Álvarez, Ángel. Manual de historia de la filosofía. Tercera edición. Gredos. Madrid, 1982.
- Granja Castro, Josefina. Configuración de conocimientos sobre la educación: aspectos sociohistóricos y epistémicos. Conferencia en el Simposio: Caminos de la investigación educativa. México, septiembre de 1996. Encontrado en www.uv.mx.
- Kilpatrick, William K. Psychological Seduction (The Failure of Modern Psychology). Roger A. McCaffrey Publishing. Ridgefield (CT, USA), 1983.
- Llano Cifuentes, Carlos. Dilemas éticos de la empresa contemporánea. Segunda reimpresión. Fondo de Cultura Económica. México, 2000.
- Lucas Lucas, Ramón. El hombre, espíritu encarnado (compendio de Filosofía del hombre). Segunda edición. Ediciones Sígueme. Salamanca, 1999.
- Melendo, Tomás. Familia, sé lo que eres. RIALP. Madrid, 2002.
- Montessori, María. Formación del hombre (prejuicios y nebulosas). Octava reimpresión. Editorial Diana. México, 1999.
- Pieper, Joseph. Las virtudes fundamentales. Séptima edición. RIALP. Madrid, 2000.
- Scola, Angelo. L'alba della dignità umana (la fondazione dei diritti umani nella dottrina di Jacques Maritain). Jaca Book. Milano 1982.

Wojtyla, Karol. Mi visión del hombre (hacia una nueva ética). 2ª edición. Ediciones Palabra. Madrid, 1997.

Wojtyla, Farol. Educación en el amor. Diana. México, 1997.

Notas

[1] Paciano Feroso, p. 98 ss.

[2] Nicola Abbagnano, p. 1126.

[3] Ángel González Álvarez, p. 77-79.

[4] Joseph Moreau. Platón y la educación. En: Jean Château, pp. 15-33.

[5] N. Abbagnano – A. Visalberghi, pp. 103-104.

[6] N. Abbagnano – A. Visalberghi, pp. 181-182.

[7] Alfredo Cruz Prados, pp. 195-208.

[8] N. Abbagnano – A. Visalberghi, pp. 912-913.

[9] Alfredo Cruz Prados, pp. 195-208.

[10] Véase, entre otros: Karol Wojtyla. Educación en el amor.

[11] Alberto Caturelli.

[12] Citado por Henri de Lubac, p. 69 (traducción al Español por parte del autor de este trabajo).

[13] Carlos Javier Alonso, pp. 396-412.

[14] Henri de Lubac, pp. 141-149.

[15] Octavi Fullat, pp. 211 y 212.

[16] Octavi Fullat, p. 220.

[17] Octavi Pullat, Parte III: La educación como contenido, p. 216ss.

[18] Paciano Feroso, p. 19.

[19] Paciano Feroso, p. 48..

[20] María Montessori.

[21] Alberto Caturelli, pp. 165 ss. De hecho Caturelli dedica toda la tercera parte de su libro al análisis crítico de Jean Piaget y de Paulo Freire, desde el punto de vista de la filosofía de la educación.

[22] Ángel González Álvarez, p. 55.

[23] Alberto Caturelli, pp. 9 a 62.

[24] Jesús Blázquez, en una conferencia sobre formación de adolescentes. Toluca, junio de 1995.

[25] Alfredo Cruz Prados, p. 205.

[26] Joseph Pieper.

[27] Tomás Melendo.

[28] Cornelio Fabro.

[29] Juan de Sahagún Lucas, pp. 259 ss.

[30] Joseph Gevaert.

[31] Ramón Lucas Lucas.

[32] Josefina Granja Castro.

[33] Íbidem.

[34] Véase, por ejemplo, William Kilpatrick.

[35] No se pretende aquí explicar esas características, que pueden ser objeto de un tratado entero (de hecho lo son, véase, por ejemplo, Ramón Lucas Lucas).

[36] Carlos Llano Cifuentes, p. 224.

[37] Se ha utilizado a propósito el término “inmaterial” en vez de “espiritual”, porque aunque –en filosofía al menos– son equivalentes, el segundo puede prestarse a prejuicios e interpretaciones erróneas.

[38] Karol Wojtyła, Educación en el amor, p. 55.